

実践史研究の活用に関する一考察 —大村はま国語教室の考察に基づく授業実践の展開例—

甲斐伊織

1 はじめに

「日々の授業をより充実したものにするためにはどうしたらよいのだろうか」という素朴な思いは、授業実践の現場にある者であれば誰しも持つものである。本稿では、その思いに応える一つの方略として、過去に行われた実践に対する検討や考察、すなわち実践史研究に着目する。実践史研究は、浜本（2010）が「授業を構想する過程において行き詰った時、問いを持って実践史を繙くと何らかのヒントが得られる」（p.ii）というように、実践の構想に資するものである。実践史研究によって得られた成果や知見を活用して授業構想・改善を行う過程や留意点について整理し、その実際を示すことが本稿の目的である。

個々の実践に着目し、考察を通して授業実践に資する知見を得ようとする研究は、近年増加の傾向にある。ただし、先行実践を参照し、その方法をそのまま自分の国語教室に持ち込んだとして、同じ成果を挙げることは困難である。それは、先行実践が行われた環境や学習者の状況が異なることによる。指導者は、先行実践が示す知見をいかに自分の国語教室に活用できるかが問われているといえよう。本稿の前半では、国語教室での活用を念頭に置いた実践史研究における、指導者の役割や仕事について、先行研究を整理しながら考察を試みる。

そして、実践史研究の一つの議論として「どの実践に着目するか」「なぜその実践に着目するのか」という問題がある。筆者はこれまで、昭和期に東京都公立中学校の教壇にあった大村はま（1906～2005）の実践に着目し、検討・考察を行ってきた。大村国語教室における実践史を検討するにあたって、「なぜ大村はまの実践なのか」という問いについては、常に自覚的である必要がある。本稿では、今日の学習者を取り巻く環境と大村実践との関連を中心に、大村実践に着目する価値を改めて示していく。

加えて、筆者は大村国語教室に対する検討・考察の結果得られた知見を活用して、自分が担当する国語教室における実践を構想したり、過去に行った実践を振り返ったりしてきた。本稿では、大村国語教室の実践史研究およびその活用の具体例も示すことにする。

2 「実践の典型化」の課題

個別の授業実践に着目し考察を行う研究の状況や目的について、藤森（2013）は以下のように指摘している。

2000 年以降の国語科授業研究・学習者研究の方法論は、量的研究を重視した調査研究から質的研究による実践研究へと転回し、さらに知識の一般化から個別化、そして典型化へと方向性が移り変わっている。日々の授業実践を念頭に置いた場合、この典型化によって授業の指針を得る、ということが大切になってくるだろう。(p.526)

「質的研究による授業研究」を通じた知識の「典型化」によって、「授業の指針を得る」ことが、今日の実践史研究では求められている。しかし、個別の授業実践に着目し、その授業を「典型化」するにあたっては、課題も多い。

佐藤学(1998:新装版 2013)は、「教育の理論と実践の関係」として、「理論の実践化(theory into practice)」・「実践の典型化(theory through practice)」・「実践の中の理論(theory in practice)」の三点があると指摘する(pp.22-30)。藤森(2013)の指摘に基づけば、国語科授業研究の方法論は二点目の「実践の典型化」を志向しつつあるといえる。佐藤は、「実践の典型化」について、以下のように述べている。

教師たちは自他の経験を典型化し一般化することを通して、自らの実践を基礎づける言語と論理を構成している。そして、この言語と論理は「すぐれた実践」の技法を一人の名人芸ではなく誰もが共有しうる技術として一般化し、授業を改革する運動へと導くものとなる。(p.26)

実際、授業実践にあたっては、先行実践を参考にすることは多く、各種実践史をまとめたものも公刊されている(注1)。先行実践を参照しつつ、そこで行われている実践を自分の「授業を改革する運動」へと繋げることは、授業構想・実践において自然な流れであるといえるだろう。ただし、この立場に対する課題として、佐藤は以下の三点を示している。

課題① 「すぐれた実践」の根拠に対する批判的・反省的な姿勢の欠如

課題② 典型化した実践が持つ統制力と、それによって奪われる教師個人の創意工夫

課題③ 「すぐれた実践」の特権化による実践の多様性と特異性の剥奪

(pp.26-27 をまとめたもの)

ここで挙げられている三点は、いずれも授業実践の構想にあたって留意する必要がある。一方で、佐藤の指摘に対する反論として守屋(1998)は「すぐれた実践から学ぶことが徹底的に重要なのではないか」とした主張した上で、「問題は「すぐれた授業から学ぶ」ということ自体に内在するのではなく、その典型をどのように提示し、それをどう受け取るかという問題なのではないだろうか」(pp.225-266)と述べている。ここでは、守屋の指摘を佐藤の挙げる課題②・③に対応するものと位置づけた上で、二点の問いに分割して考察してみたい。すなわち典型としての実践を「どのように提示するか」と「どう受け取るか」の二点である。

「どのように提示するか」ということに関連して、藤原(2018)は、「実践の典型化」によって得られる知見には二種類あると指摘する。一つは、授業実践の構想に寄与する「実践のための規範的・処方的(prescriptive)な理論」(p.56)であり、もう一つは、国語科の内容や教材の構成と授業での学習活動の組織を説明する「記述・説明理論」(同)である。

本稿では、先行実践から得られた知見を活用した授業実践の構想について考察していくため、特に前者に焦点化して論を進めることにする。これは、「規範的・処方的な理論」を導き出すために分析の対象となった実践は、分析する側が何らかの根拠に基づいて「すぐれた授業」と位置づけているためである。「すぐれた授業」と位置づけられた授業の分析によって、授業の構想や改善に資する「規範的・処方的な理論」が導きだされる、ということになる。

次に、「どう受け取るか」という問題である。藤原は、佐藤らによる「教育の理論と実践の関連」の「実践の中の理論」による知見を踏まえて、「理論の実践化＝規範・処方理論の実践知に基づく解釈・利用、実践の理論化＝実践の中で機能する規範・処方理論や実践知の把握」(p.57)と整理している。藤原の指摘に従えば、教師の役割は単に与えられた理論を教室で再現する存在ではなく、理論を「解釈・利用する」存在として捉えられる。さらに藤原は「教師は、理論の世界と実践の世界を往還する主体と位置づけられ、したがって国語科教育における理論と実践の統合は、理論と実践の往還という観点から捉えられることになる。」(p.59)と指摘している。つまり、授業構想にあたっては、典型化によって示された理論や実践知をいかに自分自身の国語教室に生かしていくか、という発想をすることが重要となることを示している。これを言い換えるならば、典型化された実践を、いかに授業実践に際して教師一人一人が「解釈」し、「利用」していくかが問われているということができるだろう。

以上の先行研究の概観によって、佐藤の指摘する「実践の典型化」の課題②・③については、教師が主体的に知見に向き合う姿勢を持つことで対応可能なものとなる。一方で、課題①の「すぐれた実践」の根拠については残されたままである。もちろん、守屋が指摘するように「そもそも価値観を排除して教育研究ができるのだろうか」という疑問もある。しかし、自分自身が実践に資する「規範・処方理論」を得ようとする対象である実践がなぜ「すぐれた実践」として位置づけられるのか、ということについては、自覚的である必要がある。そうでなければ、研究ではなく単なる称揚となってしまう懸念が生じる。

ここまで概観してきた用語によるならば、本稿の目的は「大村はま国語教室の実践に着目し、その検証を通して「規範・処方理論や実践知」を把握すること」となる。ここで問題としなければならないことは、典型化をする対象となる大村に着目する根拠である。次節では、大村に着目する根拠について検討していくことにする。

3 大村はま国語教室への着目―「教育観」と現存する資料

大村はまは、昭和期に活躍した東京都公立中学校教諭であり、その実践は単元学習として知られている。大村の実践を参照した実践はこれまでに膨大な蓄積がある。しかし、大村の実践をそのまま今日の国語教室で行うことは困難が伴う。それは、大村が実践を行っていたのが50年以上も前のことであり、社会情勢や用いられる機器など、教室を取り巻

く状況が現代とはあまりにも異なるからである。そのことを端的に示すのは、授業時数の減少である。これまで筆者が主たる考察の対象としてきた1972年度～1974年度の三年間の国語科の総授業時数は525時間（第1～3学年とも175時間）である。一方、2017年告示中学校学習指導要領では、3年間の総授業時数は385時間（第1・2学年140時間、第3学年105時間）である（注2）。その差は140時間におよび、これは1学年分の授業時数と一致する。つまり、大村国語教室と今日の国語教室を比較すると、ちょうど1学年分、大村国語教室は学習経験の蓄積を多く有しているということになる。このことから、今日の国語教室において大村実践の方法をそのまま行うことは、授業時数の面からみても困難である。

それでも、大村国語教室を分析し、典型化した知見を活用しようとする試みは今日に至るまで継続して行われている。ここでは、実践の構想・意図の今日的意義と参照可能な資料群の二点から、大村に着目する意図を述べていきたい。

大村国語教室における実践の「典型化」への道筋を示したものとして、若木（2016）がある。若木は、『『典型』性の備わった実践』の条件として、以下の四点を挙げている。

- ①「原理万能主義に依拠した知識伝達型教育」や、学習が個に留まる「個体能力主義」に基づいた学習ではなく、多様な視点や「多様な視点から考え続ける思考過程」そのものを重視している実践
- ②DeSeCoのコンピテンス概念と一致し、「道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかかわりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」が高められている実践
- ③個別的指導が「相互作用」や「かかわり」の中で行われ、個々に必要な能力を「個人が対象世界や道具、他者と出会う」過程で身につけていく個性化に基づいた個別化が図られている実践
- ④実践の裏面にある教師の教育観が捉えられ、その教育観を理解することで、教師の教育観の変革や変革への促しが期待できる実践（p.41）

若木は上記4点について、①・②は「今後において求められる能力」、③は「指導のあり方」、④は「教師の教育に対する「観」」の把握と分類している。さらに、①～③は、今日の国語教室における要請と大村国語教室の共通点、④は大村の「教育観」とそれを示す資料の存在が、それぞれ大村を今日参照する根拠として提示されている。①～③については、2020年現在においても当てはまる能力とその指導法であるため、若木の考察を参照されたい。ここでは④に関連して大村の「教育観」と、参照可能な現存する資料の側面から、大村へ着目する根拠を重ねて述べていきたい。

3-1 大村の「教育観」と今日の状況との共通点

まず、今日の状況下で大村に着目する根拠となる「教育観」の一つとして、言語活動の充実を目指した時の陥穽への自覚が挙げられる。戦後、単元学習の導入によって経験主義

の価値観から、多様な言語活動が行われたことは周知のことである（田近 1999 など）。しかし、この試みは桑原（2010）によれば「昭和 20 年代中頃から大きくなった基礎学力低下という批判によって一気に下火に」（p.24）になっていくことになる。桑原は「戦後の 20 年代に行われた単元学習の実践が、必ずしも成果を上げえなかった点は、単に活動や作業に目を奪われてしまった点にあらう。」（同）と述べている。

桑原の指摘は、戦後の単元学習の課題を端的に示したものである。しかし、「単に活動や作業に目を奪われてしまった」ことは、今日の国語教室を取り巻く状況に酷似している。その一例は、「アクティブ・ラーニング」に対する反省によく表れている。2017・18 年版学習指導要領の「総則」には「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」についての記述が、全校種にわたって示された。国語科では、「指導計画の作成と内容の取扱い」の冒頭に、「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。」（中学校）とある。このうち、「主体的な学び」と「対話的な学び」については、「主体的・協働的に学ぶ学習」（文部科学大臣諮問、2014 年）と定義された「アクティブ・ラーニング」の広がりと共に、これまでに多くの検討がなされてきた。しかし、2017・18 年版学習指導要領には、「アクティブ・ラーニング」の文言は用いられていない。「アクティブ・ラーニング」の代替として用いられているとみられるのが「主体的・対話的で深い学び」である。そのため、2017・18 年の学習指導要領の改訂は「深い学び」を強調する意図があると考えられる。

「深い学び」への着目の背景には、「アクティブ・ラーニング」に対する反省がある。答申では、学習活動を子供の自主性のみに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったという恐れ（p.48）があり、「深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されており、「深い学び」の視点は極めて重要である。」（p.52）と指摘されている。「アクティブ・ラーニング」の課題については、松下（2016）も「教師がアクティブ・ラーニング型授業をデザインする際に関心が向きやすい」点として、「どんな授業形態にするか」「どんな集団様式をとるか」「どんなツールを使うか」といった、「学習活動の外的側面」に焦点化されていることを挙げている。松下の課題は、桑原が指摘する単元学習の課題である「単に活動や作業に目を奪われてしまった点」と一致している。松下は続けて「能動的な参加を引き起こすには、学習活動の外的側面だけでなく内的側面（どんな知識・技能を使い、どう思考しているか）にも目を向ける必要がある」（p.9）と指摘している。様々な形態の学習活動を行っていく上で「深い学び」を実現するには、その学習活動を通して身につけさせる力について、指導者が徹底的に自覚する必要がある。そうでなければ、「主体的・対話的で深い学び」への試みは、戦後の単元学習と同じ轍を踏むことになる。

学習活動を通して身につけさせる力への自覚、という点で、大村の「教育観」は今日においても参照可能である。田近（1999）は、「大村はまの場合は、その単元で習得される

学力がしっかりと見きわめられていた。」(p.308)と大村の実践を評価している。大村が実践を通して、学習者に身につけさせる力を意識的に設定していたことは、その著作において繰り返し主張されていることである。例えば、大村(1992)では、「本当の力をつけようと思って、単元学習をやるのであって、力がつかなくてもいいなんていう方法は、学校というところでは許されないのです。学校は力をつける専門の場所ですから、力のつかないことはどんなに喜んで、どんなに結構そうなことであっても、やってはだめなのです。」(p.243)と述べている。

個々の単元においても、学習者に身につけさせる力を見通した上で実践していた様子が全集である『大村はま国語教室』からはうかがえる。例えば、1972年度3学期に行われた単元「新一年生に石川台中学校を紹介する」においては、「どのような能力を養う機会があったか」という資料によって、学習者に身につけさせようとしていた能力を知ることができる。この中の、「聞くこと・話すこと」の「討議」の場面では、6議題が挙げられており、その議題ごとに「順序良く、根拠と主張の関係のはっきりわかるように話す」「ほかの人の意見に活発に反応して、討議を盛り上げる」等の能力が4～10点にわたり細かく挙げられている。「聞くこと・話すこと」の他「読むこと」「書くこと」それぞれに対しても同様である。

単元「新一年生に石川台中学校を紹介する」に限らず、大村国語教室においては多様な学習活動が行われていることは周知のことである。そして、多様な学習活動を通して身につけさせたい力を意識する、ということが大村の「教育観」のひとつであるといえるだろう。この「教育観」は、先に挙げた松下が指摘する「内的側面(どんな知識・技能を使い、どう思考しているか)」を大村が考慮しながら実践を行っていたことを意味している。以上のことから、大村の「教育観」は、今日の状況において参照する価値を持つものであるといえる。

3-2 参照可能な資料群—学習記録による単元・カリキュラムの復元—

大村国語教室における実践に今日参照する価値があるとした場合、その検証方法が問題となる。冒頭に引用した藤森(2013)では、「質的研究による実践研究」の問題点として以下の3点を挙げている。

- 問題点① 質的研究によって得られたデータの信頼性と示された知見の妥当性の保証
 - 問題点② 研究が論文化されるまでの調査・検討に長い期間を要する時間的な問題
 - 問題点③ 実践研究を通した「典型化」可能な具体的で価値ある実践的知見の提示
- (pp.526-527 をまとめたもの)

ここに示された問題点は、個別の実践を分析していく実践研究に際しては避けては通れないものである。ここでは、問題点①に示された「データの信頼性」と問題点②に示された「時間的な問題」について、大村国語教室の実践に関して参照可能な資料群の存在から考えてみたい。大村国語教室における実践の研究を行っていく上で、実際に大村の教室に

参与することは既に不可能である。その場合、大村による著作や実践によって残された記録が、研究の主たるデータということになる。

大村には、自身の実践や研究などをまとめた全集『大村はま国語教室』（筑摩書房）の著作がある。この全集は全15巻と別巻、資料編4巻から成る。全集は、実践構想の方法や具体的な実践報告等が数多く採録されている。ただし、全集に大村国語教室において行われた全ての単元が採録されているわけではない。そのため、大村国語教室のカリキュラムの全体像を捉えようとすると、全集のみでは欠落する部分が生じてしまう。加えて、大村による記録に基づいて著されたものであるため、学習者の実際の作品や用いられた手引きの実際の様子、学習者の反応などは詳細に示されていない。

そこで参照したいのが、鳴門教育大学附属図書館内の大村はま文庫に所蔵されている学習記録と月例研究会の資料である。学習記録とは、大村国語教室の学習者が学期や単元ごとにノートや手引きのプリント、資料などをまとめたものである。学習記録は、現在1934（昭和9）年から1979（昭和54）年までの1310冊が公開されている（注3）。学習記録を参照することによって、単元の詳細な手引きや実際の様子、学習者の反応、前後の単元のつながりなどをとらえることが可能となる。

学習記録に加えて、大村はま文庫に所蔵されている、大村が年に数回開催していた「月例研究会」における配布資料も活用できる。この研究会は、大村が実際の学習者を相手に授業を行い、その様子を来訪者が見学する形式である。来訪者には授業で用いる手引きをはじめ、単元の指導案や目標とする言語能力を示した資料が配布されている。この資料によって、全集に採録されていない単元の実際や単元構想の意図を把握することができる。

以上の諸資料に基づく調査として以下の2点が挙げられる。

◇カリキュラムの全体像の復元

◇全集に採録されていない単元の実態の把握

以上の作業により、カリキュラムの構成要素や全体構造、単元の学習内容の変遷、カリキュラム内における個々の単元の役割等についての考察が可能になる。大村国語教室に着目する根拠は、実践自体が持つ価値もさることながら、大村国語教室の実際を把握するための資料が現存しているという点も挙げられる。もちろん、実際の授業を参観することが既に不可能であるため、大村の話す間合いやそれに対する学習者の逐一の反応に基づく研究を行うことはできない。しかし、学習者が残した学習記録と、大村が残した指導に関する記録（全集、月例研究会資料）によって、大村国語教室のカリキュラムの全体像を把握することはできる。藤森が指摘する「データの信頼性」は、誰もが参照可能な資料が公開されていることによって担保できる。

さらに、実際の授業実践に参加することはかなわない以上、資料によってのみ大村国語教室の実際を検証することになる。これらの資料を研究対象とすることによって、先に示した大村の話す間合いや、学習者の反応等、捨象せざるを得ない大村国語教室の特長もある。しかし、一方で全ての授業は資料によって記録として残されているため、データを収

集する時間は短時間にできる。よって「データの信頼性」と「時間的な問題」は、大村国語教室が残した資料群によって対応可能な問題である。つまり、大村国語教室へ着目する根拠の一つとして、実践資料が公開されており、実践の全体像を短時間でとらえることができる、という点を挙げることができる。

しかし、藤森が挙げた問題点①の「示された知見の妥当性の保証」と問題点③「価値ある実践的知見の提示」は依然として問題として残る。つまり、復元された大村国語教室における単元やその構造を、単に称揚するだけでは、実践の価値を担保することはできない。矢吹（2020）が行っているような、考察の枠組みを援用しながら分析をするという態度が、大村実践の分析には必要である。大村国語教室を考察する枠組みの全体像に関する考察は、別稿に譲ることにしたい。

4 大村国語教室の典型化によって得た知見と活用した実践例

筆者はこれまで、大村国語教室を研究対象として、カリキュラムの構造や構成要素について考察し、実践に際しての知見を得てきた。この過程は、大村国語教室の典型化に他ならない。同時に、自身の実践において、考察によって得られた知見を活用してきた。さらに、実践の構想段階から活用するのみならず、既に終えた実践について、得られた知見に基づいて振り返ることも行ってきた（注4）。本節では、その概要を示すことにする。

なお、これまでの考察においては、単元学習のカリキュラムの構成要素として、言語能力に加えて題材に対して検討する観点を設定すること（「観点の設定」）と、国語教室内で十分に話し合うことができる人間関係を構築していくこと（「人間関係の構築」）を位置づけてきた（甲斐 2016・2018）。これまで用いてきた枠組みに即して、考察の結果得られた知見5点とそれに対応する実践を以下に示す。なお、各考察・実践を報告した論文を参考として併記している。

□ 話し合い指導における話題選択の要因

考察

大村による「話すことの系統表」に基づいて指定した単元学習カリキュラムの構成要素である言語能力、観点の設定、人間関係の構築が、単元の学習内容の決定に与える影響について、1966～79年度の中学校入学直後の第1学年1学期に行われた話し合いの話題の変化から考察した。その結果、観点の設定と人間関係の構築に関する学習の難易度を極力低くしようとする、すなわち話し合いの話題を簡単なものにしようとする大村の姿勢が認められた。そのような話題を設定した根拠は、中学校入学直後の学習者に対しては話し合いの基礎的な能力を身につけさせることが主たる目標であり、指導の重点を言語能力の育成に置くためであったと考えられる。つまり、単元の目標を、話し合いの力の育成に置いているからこそ、その話題は難易度の比較的低いものが選択されたのである。この考察か

ら、言語能力、観点の設定、人間関係の構築の三要素に対する指導が学習経験の蓄積に応じて決定されることを指摘した。

実践

単元「山月記を朗読（よ）む」（2011年度4月実践・高等学校2年）

学年・校種が変われば、学習経験が異なる学習者が新たに国語教室に集うことになる。すると、中学校第1学年ではない学年および校種であっても、すべての学習者が「話し合い」のための「基礎的基本的な学習力」を有していない可能性がある。そのため、話し合いの学習活動を多く行う年間指導計画を立てる場合には、異なる学習経験を持つ学習者に共通の「話し合いの力」つけさせる必要がある。よって、第2学年以上の学習者や高等学校での授業を担当するとしても、年間指導計画の冒頭に入門期の話し合いの学習を位置づける必要がある。本単元では、大村国語教室に倣い、台本型手引きを用いて話し合いの基礎的な能力を身につけさせようとした。題材となったのは『山月記』である。内容の詳細な読解や解釈による朗読の方法等、話し合う事柄に関する指導は最小限にとどめ、あくまでも話し合いの基礎の育成に重点を置いて、手引きを作成した。

論文

[考察]

- 「話し合い指導における話題選択の観点—大村はまによる入門単元の検討を通して—」(pp.50-57) 『月刊国語教育研究』503号 2014年3月

[実践]

- 「入門期における話し合い指導の実践報告—大村はま国語教室における話し合いの手引きに対する考察から—」(p.255-p.265) 『早稲田大学教育学研究科紀要（別冊）』19-2 2012年3月

□ 「観点の設定」のカリキュラム

考察

大村国語教室における観点の設定のカリキュラムにおける各段階を、これまで詳細が分からなかった単元「一年生からの手紙」を複数の資料から復元した上で示した。観点の設定の初歩段階は、学習者が複数の情報を分類する際に、観点の設定次第でその結果が異なることへの理解であった。この学習経験を踏まえた次の段階は、学級全体での検討を経て実際に観点の設定を行い、課題解決のための見通しを獲得することである。観点の設定を自ら行うことによって、大村によって観点が設定される単元においても、学習者は課題の解決に向けた見通しに基づいて観点が提示されていることを自覚する。第2学年までの学習経験の蓄積に基づき、第3学年1学期では観点の設定を行う主体が学習者に移行しつつあった。さらにカリキュラムの終盤である第3学年2学期では、学習者による観点の設定が基本となる。観点の設定のカリキュラムには、以上の各段階があることを指摘した。

実践**単元「知る・詠む・味わう 短歌の世界」(2015 年度 5 月実践・中学校 2 年)**

観点の設定のカリキュラムにおける初歩段階にあたる、情報を分類する観点を自ら設定し、その結果の考察を行う単元について報告・考察した。具体的には、学習者が作成した文集に採録された文章を、学習者が観点を設定して分類する学習活動を行った。文集の内容を分類する学習活動は、大村国語教室においては第 1 学年 2 学期に行われている。一方、本実践の対象となったのは第 2 学年の学習者である。観点の設定を行って分類するのみでは、第 2 学年としては容易な学習活動になると考え、その次の段階として分類結果に対する考察まで行うことを単元の目標として設定した。学習者自身が設定した観点に基づき分類し、その結果に対して考察を加えたことは、学習者が自ら課題の解決に主体的に向っていく際に必要な学習経験の蓄積となる。

論文**[考察]**

■「大村はま国語教室における観点の設定のカリキュラム—単元「一年生からの手紙」への着目から—」(p.61-p.73)『読書科学』58-2 2016 年 8 月

[実践]

■「実践報告：課題解決に向けた学習者による観点の設定—単元「知る・詠む・味わう 短歌の世界」における文集の検討を通して—」(p.91-p.103)『学習院高等科紀要』13 2015 年 11 月

□ 台本型手引きにおける指導の重点の変化**考察**

3 年間を通して用いられていた台本型手引きの変化から観点の設定と言語能力に対する指導の重点の移行について考察した。まず台本型手引きには、「展開例示形」と「観点提示形」の二種類の形式があることを指摘した。その上で、これまで十分に検討されてこなかった第 2 学年 1 学期の単元「クラスの歌を作る」を資料から復元し、この単元における台本型手引きが二種類の形式の中間に位置づけられる「展開例示・空欄補充形」であることを明らかにした。台本型手引きの変化は、進行の理解や発言の仕方等に関する事項が指導の中心から外れていく過程として捉えられた。この変化は、大村国語教室の話し合い指導の重点が言語能力から観点の設定へと移行している過程を表していると考えられる。

実践**単元「声に出して読みたい“春”」(2014 年度 4 月実践・中学校 3 年)**

大村国語教室においては、中学校入学直後の学習者に対して、全ての学習者の発話が記載されている「展開例示形」の話し合いの手引きが用いられている。しかし、実践の対象となった学習者は、話し合いの展開方法についての十分な自覚が無い中学校第 3 学年の学習者である。そのため、言語能力を育成させることを主目的とする「展開例示形」の手引

きの中に話題の考察に向けた観点を提示した。具体的には、話し合いの展開や発言の方法等の言語能力を身につけさせつつ、学習者がこれまで蓄積してきた詩を味わうことを両立させる台本型手引きを用いた。つまり、単元で用いた台本型手引きによって、言語能力と観点の設定、二つの指導を行おうとした、ということである。学習者の状況に応じて、台本型手引きの指導の重点も変化させる一例を示した。

カリキュラムの進捗に伴う話し合いの手引きの変化（2016 年度実践・中学校 1 年）

中学校第 1 学年の 1 学期と 3 学期では、話し合いの手引きの重点を変化させる必要がある。1 学期には、詩の朗読発表会に向けた話し合いの手引きとして、具体的な発話が記載されたものを作成した。各発話の下には、話し合いを運営していく際に留意する事項を提示してある。この単元では、話し合いと発表の学習経験を蓄積することが主たる目標であったため、話し合いの手引きに朗読方法や詩の解釈に関する指導は掲載しなかった。その後、学習者は継続して話し合いの学習経験を蓄積してきた。そのため、3 学期に行った単元「故事成語小劇場」における話し合いの手引きでは、発言の仕方等の話し合いの運営に関する指導の必要性は減じたと判断した。そのため、手引きの中心を、発表する訓読文を選ぶ観点や小劇を構想する際の留意点に置いた。単元の目標が変われば、それに伴って手引きの重点も変わっていく。各単元における手引きは、単元の目標と学習者の学習経験の蓄積状況を踏まえて、常に変化させていく必要がある。

論文

[考察]

- 「大村はま国語教室における台本型手引きの変化からみる話し合い指導の系統—単元「クラスの歌を作る」の復元—」（p.79-p.86）『国語科教育』80 2016 年 9 月

[実践]

- 「朗読発表会への過程で育む話し合いの基本—単元声に出して読みたい“春”—」（p.123-p.140）『学習院高等科紀要』12 2014 年 10 月
- 「カリキュラムの進捗に伴って変化する学習の手引き—中学校第一学年一学期と三学期の比較—」（p.32-p.35）『月刊国語教育研究』548 2017 年 12 月

□ 大村国語教室における人間関係の構築のカリキュラム

考察

年度によって実践時期が変化している単元「ことばの意味と使い方」に着目し、人間関係の構築のカリキュラムについて考察を試みた。その結果、人間関係の構築に関わる指導は第 1 学年 1 学期が最も充実しており、その後徐々に減少していくことを明らかにした。一定の人間関係が構築された後は、手引きの中心は各言語能力や観点の設定の指導に移っていく。そして、人間関係の構築に関わる指導が減少した後には、単元の課題解決に向けて学習者・グループごとに異なる資料や観点が与えられていた。大村国語教室においては学習者の学習経験の蓄積状況に応じて言語能力、観点の設定、人間関係の構築の三要素に

対する指導の重点を相対的に移行させながら、学習内容が組織されていることを指摘した。

実践

単元「落語で育む聞く・聴く・訊く力」(2019 年度 10 月実践・中学校 1 年)

他の学習者と意見を交流することで新たな知見が開けるということ、さらに、他の学習者の存在が自分の学びにとって価値を持つという実感を中学校第 1 学年のうちに持たせておくことは、人間関係を構築するための第一歩であり、今後の国語科の授業や学校生活において意味があることだと考えた。本単元において、学習者はそれぞれのグループが担当した落語を紹介する。厳格な考察結果を共有する、という雰囲気ではなく、くだけた表現を使ったり、実際に演じる場面を取り入れたりするなど、あまり堅くならない雰囲気づくりを心掛けた。実際の発表では、緊張から堅い雰囲気となってしまったところもあったが、実際に演じる箇所を中心として盛り上がりを見せていた。これによって他の学習者の存在が自分にとって意味をもつものであるという実感持たせることができたと考えている。

論文

[考察]

- 「大村はま国語教室における人間関係を構築するカリキュラム—単元「ことばの意味と使い方」の実践時期をめぐって—」(p.57-p.65)『早稲田大学国語教育研究』36
2016 年 3 月

[実践]

- 「落語で育む聞く・聴く・訊く力—「対話的な学び」を支える教室内の人間関係を目指して—」(p.-p.)『月刊国語教育研究』577 2020 年 5 月

□ 単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割と全体構造

考察

単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割について、先行研究による単元の分類である「分節単元」と「総合単元」に依拠しつつ考察した。先行研究において「分節単元」は「総合単元」の実践に向けた基礎となる力を身につける、その後の単元に向けた準備のための単元として位置づけられてきた。しかし、「分節単元」とされている単元であっても「育てるべき言語能力」に対する手引きが少ない単元も認められる。そこで「分節単元」とされている 1974 年度実践単元「課題図書について考える」の位置づけを各構成要素の学習経験の蓄積に基づいて再検討した。その結果、単元「課題図書について考える」は、「分節単元」としての役割のみならず、それまでの単元における学習活動が前提とな行われた「総合単元」としての役割も有していることを明らかにした。つまり、大村国語教室の単元学習カリキュラムにおける個々の単元は、単一の役割ではなく、しばしば「分節単元」と「総合単元」二つの役割を担っているといえる。言語能力、観点の設定、人間関係の構築の三つの構成要素から単元学習カリキュラムを検討すると、先行する単元の学習活動が次の単元の学習活動を支え、学習経験の蓄積状況に応じて指導の重点が変化していく

という全体構造が浮かび上がってくる。

実践

中学校第1学年の学習経験の蓄積における単元相互の関連（2016年度実践・中学校1年）

単元学習を一年間継続して行ったカリキュラムの実例を示した。具体的には中学校第一学年に実践した9点の単元を言語能力、観点の設定、人間関係の構築の各構成要素から整理した。年間を通して、全ての単元が、先行する単元における学習活動を踏まえ、同時にその後に行われる単元に向けた準備となるよう意識した。単元の構想に際しては、先行する学習経験の蓄積を勘案しながら単元を構想することによって、各構成要素の次の段階にあたる学習課題の設定が可能になる。単元学習は、学習者の学習経験の蓄積状況に応じて、継続して三つの構成要素の学習活動を関連づけつつ蓄積させることによって、学習者に力をつけさせることができると考えられる。

論文

[考察]

- 「大村はま国語教室のカリキュラムにおける個々の単元の役割—単元「課題図書について考える」の位置づけをめぐって—」(p.94-p.104)『早稲田大学国語教育研究』37 2017年3月

[実践]

- 「一年間を通した単元学習の蓄積と整理：大村はまの「話すことの系統表」への考察から」(p.115-p.127)『早稲田大学大学院教育学研究科紀要（別冊）』26-1 2018年9月

5 おわりに

本稿では、実践史を考察しながら実際の授業に活用することについて、先行研究に依拠しつつ考察と実例を示した。一回性の高い実践史を考察して実践に生かす場合には、枠組みを用いながら実践に対する考察を行い、得られた知見を自分の国語教室の実情に即して解釈し活用する姿勢が必要であることが、改めて示されたものである。

国語教室を取り巻く状況は日々変化している。社会情勢や情報機器の発達によって求められる能力も変化していくだろう。しかし、自分の実践をより充実したものとするために、状況が異なる時期に行われた先行する実践史を検討することによって得られる知見は存在する。そこで得られた知見を、自分の国語教室に生かすべく解釈し、実践を構想することは、指導者としての醍醐味である。

今後の授業実践においても、以下の二点を継続して行っていく予定である。一つは、大村国語教室の実践を継続して検討し、そのカリキュラムや指導方法について、新たな知見を得ることである。もう一つは、自分自身が授業実践を行う立場にあるため、担当する学習者の実態に即して、大村国語教室の考察を通して得られた知見を活用・解釈して単元を構想・実践していくことである。

注

- 1 一例として、浜本純逸監修の『ことばの授業づくりハンドブック』（2010～2019年、溪水社）シリーズが挙げられる。本シリーズでは、「文学」・「書くこと」・「メディアリテラシー」・「漢文」・「物語づくり／文学創作」の各領域計8冊に「実践史を踏まえて」という副題が付されている。
- 2 授業時数の変遷の詳細については、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第115回、2020年2月5日開催）において配布された「資料2 標準授業時数の在り方について」（https://www.mext.go.jp/content/20200205-mxt_kyoiku01-000004708_9.pdf（2020/4/23 最終閲覧））を参照した。
- 3 橋本暢夫（2001）『大村はま「国語教室」に学ぶ—新しい創造のために—』（溪水社）に採録されている大村はま文庫の「所蔵目録」による。大村はま文庫には、学習記録の他にも、「読書生活の記録」や「グループ学習の記録」等の資料が保存されている。
- 4 既に終えた実践について、得られた知見に基づいて改めて考察（解釈）することは、村井（1995）の「次の実践のありようを教えるのは前の実践である。」（p.4）という立場に基づいている。村井は、単純に先行する実践を参照するだけでは、「次第に矮小化されていく繰り返しが起こるだけである」とし、「前の実践は実践主体によって解釈されていなければならない。」（同）としている。

参考文献

- ・大村はま・井上敏夫・森久保安美（1992）「対談 国語単元学習の諸問題—実践への指針」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 I 理論編』東洋館出版社
- ・桑原隆（2010）「単元学習の思想」日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版社
- ・佐藤学（1998）「教師の実践的思考の中の心理学」佐藤学／佐伯胖／宮崎清孝／石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会（引用は同書新装版2013より）
- ・田近洵一（1999）『増補版 戦後国語教育問題史』大修館書店
- ・浜本純逸（2010）「監修者緒言」田中宏幸・坂口京子編『文学の授業づくりハンドブック 授業実践史をふまえて』第4巻 溪水社
- ・藤森裕治（2013）「国語科授業研究・学習者研究の動向」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と課題 II』明治図書
- ・藤原顕（2018）「省察概念を軸とした国語科教育における理論—実践関係の捉え直し」全国大学国語教育学会編『国語科教育における理論と実践の統合』東洋館出版社
- ・松下佳代（2016）「ディープ・アクティブラーニングと国語授業」『国語教育』797 明治図書

- ・ 守屋淳（1998）「「研究者＝実践者」の視点から」前掲書『心理学と教育実践の間で』
- ・ 村井万里子（1995）「提案一 国語教育史上からの「典型」の発掘」『国語科教育』42 全国大学国語教育学会
- ・ 矢吹哲郎（2020）「大村はま実践研究における分析方法の一提案―单元「私の編集」における「編集プロセス」の編集工学的的方法による分析」『月刊国語教育研究』575 日本国語教育学会
- ・ 若木常佳（2016）『大村はまの「学習の手びき」についての研究―授業における個性化と個別化の実現―』風間書房